

3) взаимосвязи параметров активности взаимодействия систем «учению» и «объект изучения» с оценками эффективности учебной деятельности.

Подобные зависимости позволяют раскрыть содержательную сущность различного вида активности и служат основой для описания соответствующих дидактических закономерностей (для тех или иных условий или вариантов обучения). Выявление таких закономерностей в виде достаточно точных математизированных моделей требует специального экспериментального исследования. Анализ результатов одного из них будет посвящена статья авторов в одном из следующих номеров журнала.

Литература

1. Аристова Л. П. Активность учения школьника. М.: Просвещение, 1968.
2. Богоявленская Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. Ростов-на-Дону, 1983.
3. Загвязинский В. И. Методология и методика дидактического исследования. М.: Педагогика, 1982. 160 с.
4. Лебедева И. П. Схема исследования функционирования интеллекта при решении задач различной сложности // История и методол. науки. Пермь, 1998. Вып. 5. С. 98–104.
5. Михеев В. И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике. М.: Высш. шк., 1987. 198 с.
6. Педагогическая энциклопедия. М., 1984.
7. Пехлецкий И. Д. Компоненты индивидуального стиля преподавания. Пермь, 1990.
8. Пехлецкий И. Д. Количественный анализ и структурные модели в процессе обучения. Пермь, 1993. 58 с.
9. Смирнов С. Д. Психология образа: Проблема активности психического отражения. М.: МГУ, 1985.

УДК 37.013
ББК 431.1

ИННОВАЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ: ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Г. Е. Зборовский,
Г. М. Романцев

Проблема инноваций в образовании в последние годы является одной из наиболее активно разрабатываемых, о чем свидетельствует большое количество публикаций по ней как в отечественной, так и зарубежной литературе. При этом более всего внимание привлекают процессы развития системы образования и школы в особенности. Инновации здесь означают реформирование, совершенствование, оптимизацию этой системы, управления ею. Одновремен-

но они означают модернизацию преподавания, его содержания и методики обучения.

В отличие от инновационных проблем образования в целом, нововведения в системе профессионального образования не являются предметом столь пристального внимания и интереса. Между тем развитие профессионального образования зависит во многом от характера инновационных процессов, происходящих в нем. В связи с этим возникает настоятельная необходимость разобраться в их сути, понять, что на самом деле есть инновации, а что ею не является.

Сделать это тем более важно, что в последние годы мода на инновации в образовании захлестнула и его теоретиков, и практиков. Первых – по вполне понятным причинам: развитие теории в педагогике имманентно, по определению связано с нововведениями в системе образования. Что касается практических работников этой системы, педагогов, управленцев, то их интерес к инновациям стал определяться не только чисто альтруистическими побуждениями, но и сугубо прагматическими, меркантильными интересами: за новые идеи, методики, их экспериментальное обоснование и др. стали платить, чего не было раньше. Появилось гигантское количество «новаторов». В нашу задачу не входит оценка этой ситуации, равно как и полемика вокруг того, что является подлинной инновацией, а что – псевдоинновацией. Но нельзя не сказать о нашем отношении к этому явлению, поскольку очевидно, что сегодня в ряде случаев инновация становится самоцелью, тогда как, по большому счету, это лишь средство для достижения каких-то специально поставленных значительных образовательных и социальных целей.

Выявление четких критериев, позволяющих отграничить инновацию от псевдоинновации, – проблема специального исследования. Но мы не можем не определиться с понятием инновации, поскольку писать о ней применительно к процессам, происходящим в профессиональном образовании, не имея четкого представления о предмете исследования, нельзя.

Начнем с общей трактовки профессионального образования. Мы рассматриваем его в рамках педагогического, философского, психологического, экономического, социологического подходов как: особый вид (или совокупность видов) образования; процесс получения профессиональных знаний, умений и навыков в рамках приобретения профессии (специальности); систему определенных уровней (ступеней) образования – начального, среднего, высшего, послевузовского, дополнительного; определенную теоретико-познавательную и практическую деятельность, направленную на получение соответствующих знаний, умений и навыков; ценность, к достижению которой стремятся миллионы, десятки, сотни миллионов людей; совокупность институтов, обеспечивающих достижение людьми их целей, связанных с получением профессии, специальности, образования, осуществлением социализации личности. Такая точка зрения на профессиональное образование позволяет рассматривать его как важнейшую составную часть образования в целом, распространяя на него все методологические подходы и принципы исследования последнего и выявляя вместе с тем специфические, присущие только ему, характе-

ристики. Сказанное в полной мере касается проблематики (комплекса проблем), касающейся инноваций.

Здесь мы подчеркиваем, в первую очередь, «инновационное» влияние рыночных отношений на развитие профессионального образования, влияние, которое не испытывает на себе в такой же мере допрофессиональное и внепрофессиональное образование. Профессиональное образование на всех своих уровнях вынуждено активнее адаптироваться (через поиск инновационных средств, технологий, путей развития) к потребностям рыночной экономики, чем это происходит в дошкольных, школьных, дополнительных образовательных структурах. Иначе ему грозит кризис, проявляющийся прежде всего в невостребованности тех или иных видов образования, отдельных учебных заведений.

В этом отношении одна из самых первых и радикальных «профессионально-образовательных» инноваций оказалась связанной уже в начале 90-х гг. с принципиальными изменениями в структуре и содержании подготовки специалистов, с поиском новых ниш, специальностей, специализаций, ранее не характерных для многих (может быть, даже для подавляющего большинства) учебных заведений. Когда, к примеру, в политехнических вузах появляются факультеты гуманитарного образования с набором по 5–6 специальностям и по количеству студентов превышающие традиционные технические факультеты, когда на этих факультетах возникают диссертационные советы (в том числе по защите докторских диссертаций), то это уже серьезное, радикальное нововведение, имеющее далеко идущие последствия и образовательного, и экономического, и социального, и культурного характера.

Аналогичный пример инновации с далеко идущими последствиями может быть приведен из области среднего и отчасти начального профессионального образования. Сегодня трудно найти техникум, колледж, а зачастую и профессиональный лицей, в которых не осуществлялась бы подготовка экономистов, бухгалтеров и т. п. специалистов. Нетрудно прогнозировать неослабевающую потребность молодежи, получившей среднее профессиональное образование по названным выше и смежным специальностям, в получении высшего экономического образования. Как бы в средствах массовой информации не муссировалась проблема перенасыщения рынка труда юристами и экономистами, что бы на этот счет ни говорили руководители образования самых разных уровней, конкурсы в вузы по этим специальностям продолжают иметь место. Как видно, социальный резонанс этой инновации профессионального образования оказывается достаточно сильным.

Определим самые общие позиции, связанные с трактовкой понятия (термина) «инновация». Ее принято отождествлять с нововведением, новшеством, открытием, по крайней мере, на этимологическом уровне. Но в содержательном плане говорить об инновации, как о нововведении, новшестве, изобретении, открытии, значит умолчать о главном. Ибо инновация – не просто создание различного рода новшеств, но и их внедрение, порождающее существенные изменения в социальной жизни и практике. Отношения в обществе к инновациям может быть разным, но в основе своей – двухполюсным.

Одни инновации обществом принимаются, другие – отвергаются, одни внедряются быстро, активно, без значительных затруднений и борьбы, другие – спустя длительный период, в ходе противоборства их сторонников и противников.

Инновации могут вступать в конфликт с существующими образцами, ценностями и нормами. Так, первые попытки внедрить в школу, в систему российского образования педагогику сотрудничества натолкнулись на бешеное сопротивление значительной части учительства, да и сейчас здесь есть еще немало проблем в силу того, что общество базировалось на протяжении долгого времени на принципах тоталитаризма и авторитаризма, глубоко проникших в сферу обучения и воспитания. Переход к новой парадигме образования, основывающейся на принципиально ином типе взаимодействия педагога и учащегося (вместо субъект-объектного – субъект-субъектном), оказывается сопряженным с преодолением серьезных трудностей в функционировании подавляющего большинства учебных заведений страны.

Процесс проникновения инноваций в жизнь общества и систему его образования принимает характер диффузии – распространения инновационных идеи, образцов поведения, деятельности от человека к группе, от одной группы к другой, от отдельного учебного заведения ко многим. Каждая новая, значимая для прогресса образования идея рождается, с одной стороны, в рамках его существующей системы, с другой – выводит развитие этой системы на более высокий уровень, за существующие пределы, открывает иной его путь. Однако это процесс сложный, противоречивый, и инновации могут не совмещаться, не совпадать с линией развития образования. Кроме того, подлинная инновация есть всегда разрыв с существующей традицией, в этом ее особенность. Но он не должен, как правило, быть резким, иначе инновация обречена на неудачу.

Таков самый общий (как говорят, в первом приближении) подход к пониманию инновации вообще, применительно к образованию, в частности. Суть его состоит в том, что инновация отождествляется с любым нововведением в образовании, будь то его масштабное реформирование, появившаяся конкретная авторская школа или новая (усовершенствованная) методика.

Мы хотели бы предложить несколько иную трактовку инновации в образовании, отличающую ее от наиболее принятых сегодня. Специфика нашего подхода обусловлена стремлением определить характер нововведения и в зависимости от его значения для развития образования и иных сфер общественной жизни выявить его подлинно инновационный смысл. Следовательно, все зависит от того, какое содержание это нововведение имеет. Можно рассматривать новшество в образовании с позиций внутренних процессов, в нем происходящих. В этом случае появление авторских школ, проведение успешных педагогических экспериментов, создание и внедрение новых методик обучения и воспитания является, несомненно, инновацией. Именно так и рассматриваются инновационные процессы в образовании в работах К. Ангеловски, В. Загвязинского, А. Малинина, А. Найна, Г. Оглоблиной, М. Поташника, Г. Тюлю, Т. Шамовой и др. Здесь критерий инновации может быть определен как дости-

жение ранее сформулированных целей и задач в обучении и воспитании с помощью новых средств и методов.

Эти новые средства и методы могут касаться организации образовательного (учебного и воспитательного) процесса (организационные новшества), изменений в его технологиях, методиках, приемах, средствах (технологические новшества), совершенствования учебных программ (программные нововведения), появления нового содержания (содержательные новшества). Указанные нововведения могут быть частными, локальными, единичными, модульными, системными, связанными, либо не связанными между собой.

В литературе (как педагогической, так и общенаучной) выделяют такие нововведения, как модификационные, комбинаторные, радикальные. Первые связаны с модернизацией, модификацией того, что было (программы, методики, разработки отдельных тем курсов и т. д.), это нововведения по аналогу, прототипу. Комбинаторные нововведения означают новое конструктивное соединение элементов ранее известных методик, при этом появляются иные системные свойства, дающие интеграционный эффект. Наконец, радикальное нововведение предполагает возникновение принципиально нового образовательного качества, коренным образом отличающегося от имевшегося ранее. Названные и другие типы нововведений, помимо радикальных, вряд ли могут быть отнесены, с нашей точки зрения, к инновациям.

Подлинная инновация в системе образования, представляется нам, отличается выходом ее результатов и последствий за пределы только лишь образовательного процесса. Она характеризуется постановкой новых целей, имеющих не только сугубо «образовательный», но и широкий экономический и социокультурный характер. Речь идет о таких намечающихся преобразованиях, которые могут иметь значительные экономические, социальные и культурные последствия. Возникает проблема многостороннего эффекта инноваций в образовании. Очевидно, что инновации, даже если они сразу не принимаются и вступают в конфликт с существующими образовательными образцами, ценностями и нормами, оказывают определенный эффект и не могут пройти бесследно для существующей социальной системы. От радикальных инноваций эффект, как правило, оказывается сильным, поскольку они не только разрушают имеющиеся образовательные структуры и создают новые их виды, но меняют характер социальных отношений.

Итак, еще раз подчеркнем: для нас критериями инноваций в образовании выступают, во-первых, постановка принципиально новых целей и задач, имеющих существенно иной, чем ранее, характер; во-вторых, выход этих целей и задач с чисто образовательных на широкие экономические, социальные и культурные процессы и отношения; в-третьих, глубокий, радикальный, многосторонний (комплексный) эффект. Поэтому к подлинным инновациям в образовании вообще и профессиональном, в особенности, мы отнесли бы, в первую очередь, реформы, осуществляющиеся в нем и затрагивающие не только чисто внешнюю, подчас камуфляжную сторону педагогического процесса, но его содержание, взаимоотношение образования с другими социальными институтами и системами – производством, наукой, культурой.

В качестве примера инновации в профессиональном образовании приведем научно-педагогический эксперимент по созданию института высшего рабочего образования, который осуществлялся в 90-е гг. на территории Свердловской и Тюменской областей и опыт которого получил одобрение и поддержку Министерства образования Российской Федерации. В основу эксперимента была положена инновационная концепция высшего рабочего образования, созданная авторским коллективом Уральского государственного профессионально-педагогического университета под руководством члена-корреспондента РАО Г. М. Романцева (см. подробнее: Романцев Г. М. Теоретические основы высшего рабочего образования. Екатеринбург, 1997).

Она базируется на трактовке высшего рабочего образования как самостоятельной ветви высшего профессионального образования. Цель этого нового вида образования – формирование работника с высоким уровнем общей культуры, профессионального мастерства, научным мировоззрением, развитыми образовательными потребностями и интересами, позволяющими преодолеть тупиковый характер начального профессионального образования, социальной и профессиональной мобильностью, работника, соответствующего требованиям общества и производства, основанным на рыночной экономике. Инновационная модель высшего рабочего образования предполагала возможность последовательно проходить в течение семи лет ступени начального, среднего, высшего профессионального образования (бакалавриат) на базе получения и совершенствования рабочей профессии.

Эта модель означала в случае ее полной реализации комплексный характер экономических, социальных, личностных трансформаций, касающихся и учебного заведения, и учащегося, и педагога, и городской среды (в условиях небольшого города), и производственной сферы жизни этого города. Учебное заведение, в соответствии с положениями инновационного эксперимента, приобретало иной, более высокий образовательный и социальный статус: учащимся давалась возможность последовательного получения всех трех основных уровней профессионального образования (начального, среднего, высшего) и высокой рабочей квалификации, многостороннего развития личности, реализации основных жизненных ориентаций и устремлений; педагогам предоставлялись условия повышения собственной профессиональной квалификации и социального статуса за счет обучения в заочной аспирантуре Уральского государственного профессионально-педагогического университета и последующей защиты в его диссертационном совете кандидатской диссертации; для города и его промышленных предприятий готовились кадры высококвалифицированных специалистов.

Проанализированная выше инновация в профессиональном образовании преследовала в качестве одной из наиболее значимых целей преодоление тупикового характера начального профессионального образования, которое на протяжении многих десятилетий развивалось таким образом, что не формировало у учащихся профтехучилищ потребности в повышении образовательного уровня. Эта проблема продолжает оставаться актуальной и сейчас, хотя более двадцати лет назад на государственном уровне были предприняты попытки из-

менить ситуацию за счет введения полного среднего образования в программу подготовки молодых рабочих в училищах профтехобразования.

Предпринятую реформу вполне можно рассматривать как достаточно глубокую по замыслу инновацию, которая, однако, не привела к достижению ожидаемого результата. Знания общеобразовательных дисциплин, которые должны были даваться в объеме последней ступени полной средней школы, оказались не адекватными тем, которые получали выпускники школы и которые фиксировались в их аттестатах зрелости. Нетрудно понять, что в ходе двух-, даже трехлетней подготовки рабочих в профтехучилищах обеспечить одновременно полное качественное освоение программы полной средней школы, наряду с программой профессионального обучения, невозможно. В конечном итоге, от такого совмещения страдали и общеобразовательная, и профессиональная подготовка. Понятно, что выпускникам училищ было невероятно трудно поступить не только в вузы, но даже в техникумы. Но еще труднее было учиться в них.

Суть нашего предложения заключается в том, чтобы программу общеобразовательной подготовки в училищах начального профессионального образования сделать более дифференцированной и целенаправленной, адаптированной к нуждам будущей профессии, более фундаментальной с этой точки зрения и, следовательно, отличающейся от программы верхней ступени полной общеобразовательной школы в сторону ее сокращения по количеству изучаемых дисциплин. Что касается документа об общем среднем образовании выпускника профессионального училища (лицея), то в таком качестве мог бы выступить специальный диплом государственного образца, принимаемый во всех вузах Российской Федерации в качестве адекватного по статусу школьному аттестату зрелости. Другими словами, речь идет о том, чтобы при наличии различий в содержании этого диплома и аттестата зрелости, уравнивать их общественный статус. В том случае, если выпускник профессионального училища (лицея) принимает решение поступать в вуз, не соответствующий профилю полученной им профессии и специальности, он должен будет самостоятельно предпринимать усилия для получения нужных знаний по той или иной, неизученной ранее, дисциплине и ликвидации соответствующих пробелов.

Что дает реализация данного предложения? Во-первых, она позволит реально усилить общеобразовательную подготовку выпускников профессиональных училищ, сделать ее более качественной и направленной, теснее связать с профессиональным обучением («числом поменее, ценою подороже»). Во-вторых, таким образом преодолевается дискредитация полного среднего образования, соответствующего в необходимой мере его государственному стандарту. В-третьих, создаются предпосылки для более тесной связи начального, среднего и высшего профессионального образования в связи с получением определенных профессий (специальностей). В-четвертых, ситуация в начальном профессиональном образовании становится более реалистичной, соответствующей действительным возможностям этой системы.

Инновация в профессиональном образовании может рассматриваться как определенная форма девиации, то есть отклонения от принятых норм и стандартов. Мы привыкли рассматривать девиантное (отклоняющееся) поведение только со знаком «минус». В обществе сложился стереотип, в соответствии с которым девиантным считают поведение, представляющее общественную опасность, некую угрозу стабильности и социальному порядку. Это, конечно, не так. Девиантное поведение может иметь глубоко позитивное значение. К такому поведению могут быть отнесены действия выдающихся художников, ученых, педагогов и др., представляющие собой различные формы социального творчества (научного, технического, художественного, педагогического и т. п.). В них новаторство неразрывно связано с преодолением, нарушением существующих норм, образцов деятельности.

Проблема заключается не просто в отклонении поведения от существующих норм, а в отношении общества к нему. В этом плане отклонение может быть социально одобряемым либо осуждаемым. Поэтому одной из важных характеристик инновационного девиантного поведения в сфере профессионального образования, либо попыток его осуществления, является его соответствие (несоответствие) социальным ожиданиям.

С учетом сказанного, небезынтересно вспомнить позицию ряда представителей отечественной интеллигенции в начале периода перестройки, когда в результате резкой критики функционирования системы начального профессионального образования (тогда – профессионально-технического образования) ими выдвигались идеи его ликвидации как вида образования, предпринимались попытки доказать, что от него для общества больше вреда, чем пользы. Серьезным аргументом в пользу этого предложения был ярко выраженный антисоциальный характер поведения многих учащихся профессионально-технических училищ, наличие среди них враждующих группировок (так называемый «казанский феномен»). Инновационная для того времени идея сворачивания и ликвидации профтехобразования соответствовала социальным ожиданиям определенных групп населения, но резко противоречила потребностям и интересам общества.

Инновация имеет структурно-процессуальный характер, о чем свидетельствует ее жизненный цикл, включающий ряд этапов. Первый – самый мучительный – стартовый. Как правило, инновация не признается первоначально большинством, так как имеет отрицательный социальный эффект. Затем, когда она принимается, наблюдается быстрый рост инновационного движения (процесса). Это второй этап – этап успеха. Третий этап инновации – ее зрелость, вслед за которой наступает четвертый этап – этап насыщения. Наконец, процесс теряет свою инновационность на финишном, пятом этапе, а само новшество становится всеобщим достоянием.

Собственно говоря, рассмотренные этапы есть не что иное, как структура жизненного цикла инновации. Помимо этой разновидности ее структуры, целесообразно выделять субъектную структуру инновации. Она есть взаимосвязь всех субъектов (индивидов, социальных групп), вовлеченных в инновационную деятельность и являющихся ее активными агентами. Субъектная структура

инновационной деятельности предполагает выявление функционального и ролевого взаимодействия участников инновационного процесса на всех его этапах.

Говоря об инновации в образовании как социальном процессе, мы должны рассматривать, как минимум, еще две разновидности ее структуры – содержательную и деятельностьную, которые тесно связаны между собой, а в некоторых случаях могут отождествляться. В данном случае речь идет о деятельности субъектов инновационного процесса, связанной с рождением, разработкой, внедрением, освоением и использованием нововведений.

Рассматривая проблему инноваций в профессиональном образовании, важно видеть различные уровни его структуры и специфику нововведений на каждом из них. Мы имеем в виду четырехуровневую структуру инноваций в профессиональном образовании. Первый – мегауровень – означает изучение его как глобальной проблемы, как общемирового явления со всеми присущими ему противоречиями и тенденциями развития на рубеже веков (включая демократизацию, универсализацию, фундаментализацию, компьютеризацию, гуманизацию, гуманитаризацию, интернационализацию, интеграцию образования). Второй уровень – назовем его макроуровнем – предполагает рассмотрение профессионального образования как явления национального (профессиональное образование в России, США и т. д.) с выявлением его особенностей и специфических характеристик. На третьем уровне – определим его как мезоуровень – изучаются особенности регионального развития профессионального образования (на Урале, в Поволжье и т. д.). Наконец, четвертый – микроуровень – означает исследование социально-педагогических и учебно-воспитательных процессов в отдельных профессионально-образовательных структурах, учебных заведениях, учреждениях.

В границах подлинно научного подхода нельзя отделять «китайской стеной» один уровень исследования от другого, предполагая их тесную взаимосвязь, изучение и знание тенденций развития профессионального образования в мире в целом, его отдельных странах, с одной стороны, анализируя особенности профессионально-образовательных процессов в конкретных структурах, с другой. Назовем такую связь принципом уровневого единства исследования. Исходя из него, инновации на различных структурных уровнях профессионального образования также должны рассматриваться в тесной связи. Так, инновации, связанные с фундаментализацией, демократизацией, гуманизацией, гуманитаризацией профессионального образования на мегауровне, реализуются определенным образом на макроуровне (в отдельных странах), мезоуровне (тех или иных регионах), микроуровне (в отдельных образовательных учреждениях).

Инновации в профессиональном образовании на любом уровне его развития и исследования актуальны и значимы, но особую роль играют те, что возникают и реализуются на уровне профессионального образования региона. С одной стороны, именно профессиональное образование в регионе способно максимально учесть достижения и инновационный опыт отдельных образовательных учреждений, учебных заведений и педагогов – теоретиков и практи-

ков. Этот инновационный опыт становится достоянием профессионально-образовательных систем и подсистем прежде всего региона. Такие новшества приобретают особо значимый характер, поскольку пробуждают у окружающей педагогической среды активность, интерес к творчеству, определенное конкретное отношение к тем или иным инновациям. С другой стороны, именно профессиональное образование в регионе испытывает на себе все более сильное воздействие инноваций на мега- и макроуровнях.

Наряду с четырехуровневой структурой профессионального образования, характеризующейся вертикальным сечением и имеющей существенное значение для исследования инновационных процессов в нем, не меньшую роль для достижения этой цели приобретает его видовая структура. Речь идет о начальном, среднем, высшем, послевузовском и дополнительном профессиональном образовании, инновационные процессы в каждом из которых также характеризуются своей спецификой.

Если использовать обе структуры профессионального образования в их взаимосвязи («скрестить» их) для осмысления инновационных процессов в нем, возникают новые исследовательские перспективы и возможности как теоретического, так и практического характера. Имеется в виду и изучение нововведений на каждом из уровней обеих структур в их единстве, и практическая их реализация для совершенствования, развития всего профессионального образования. Так, исследование инновационных процессов в начальном профессиональном образовании может осуществляться на мега-, макро-, мезо-, микроуровнях, что означает необходимость сравнительных (компаративных) и кросскультурных международных исследовательских проектов.

Один из примеров такого исследования – сравнительное изучение начального профессионального образования и социальной ответственности молодых рабочих (выпускников его учебных заведений) в России и Германии, проведенное в середине 90-х гг. Уральским государственным профессионально-педагогическим университетом (Екатеринбург) и Институтом по изучению проблем образования и человека (Институт Макса Планка, Берлин). Поскольку в ходе исследования был обнаружен более высокий уровень социальной (моральной) ответственности на рабочих местах выпускников учреждений дуальной системы начального профессионального образования в Германии, возник вопрос о возможности использования в России в качестве инновационного опыта достижений немецкой дуальной системы. Ответ на этот вопрос оказался скорее негативным, чем позитивным, с учетом особенностей системы начального профессионального образования в России, ее явно выраженного государственного характера, менталитета рабочего класса и др.

Инновации в профессиональном образовании могут исследоваться не только в рамках педагогики, но и других наук, тесно с ней взаимодействующих, в первую очередь, философии, психологии и социологии образования. Уральский регион дает в этом отношении очень много интересного материала. Можно сослаться на многочисленные социально-педагогические и социологические исследования, проведенные в профессиональных училищах, лицеях, колледжах, вузах Екатеринбурга, Нижнего Тагила, Сухого Лога, Новоуральска

и других городов Свердловской области. Это исследования отношения различных социальных общностей – педагогов, студентов – к тем или иным инновационным процессам в профессиональном образовании. Благодаря таким исследованиям, у органов управления профессиональным образованием и руководства отдельными образовательными учреждениями появляется возможность «держать руку на пульсе» инновационных процессов, касающихся содержания, форм и организации образования. Уже защищено несколько кандидатских диссертаций по проблематике инновационных процессов в профессиональном образовании.

Что показали эти исследования? Они убеждают в том, что необходимо шире пропагандировать инновационный опыт в различных подсистемах профессионального образования, его учебных заведениях, делая его достоянием других в масштабах региона, города. Существенное значение приобретают инновации (точнее говоря, нововведения) воспитательного характера. Они обсуждаются на ежегодных конференциях преподавателей высших и средних профессиональных учебных заведений Свердловской области, материалы этих конференций регулярно публикуются в виде сборников тезисов докладов и выступлений их участников. Таким образом, реализуемые в профессиональных учебных заведениях образовательные и воспитательные инновации становятся достоянием широкой научно-педагогической общественности.

Однако задача дальнейшего их исследования и последующего широкого внедрения не снята с повестки дня. В отличие от допрофессионального, прежде всего школьного образования, вся система профессионального образования нуждается в резкой активизации внимания к проблематике инноваций, каких бы сторон жизни этой системы они ни касались.

Положение дел в ней, ее отдельных структурах сегодня мало кого устраивает. Нужно реформирование всего профессионального образования. Его инновационные программы, появляющиеся во второй половине 90-х гг., как грибы после дождя, сегодня вызывают достаточно резкую критику как самих работников системы профессионального образования, так и реальных и потенциальных потребителей ее продукции. Вероятно имело бы смысл, в первую очередь, выявить путем проведения соответствующих научных исследований основные позиции внутри системы ее работников, их представления на цели реформирования профессионального образования и способы достижения этих целей – вместо того, чтобы насаждать «сверху» не получающие поддержки в учебных заведениях идеи их преобразования. Только так инновационные процессы в системе профессионального образования получают необходимую поддержку, а это означает, что они будут успешно внедрены.